



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de
lenguas en un contexto multilingüe

Autor/es

XABIER SÁNCHEZ CONDE

Director/es

ANDRÉS CANGA ALONSO

Facultad

Facultad de Letras y de la Educación

Titulación

Grado en Educación Primaria

Departamento

FILOLOGÍAS MODERNAS

Curso académico

2018-19



Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de lenguas en un contexto multilingüe, de XABIER SÁNCHEZ CONDE
(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

TRABAJO FIN DE GRADO

Título

**Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de
lenguas en un contexto multilingüe**

Autor

Xabier Sánchez Conde

Tutor/es

Andrés Canga Alonso

Grado

Grado en Educación Primaria [206G]

Facultad de Letras y de la Educación

Año académico

2018/19



UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

Resumen

El desarrollo de comunidades multilingües ha llevado implícito la búsqueda de nuevas técnicas y metodologías para mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE.) El multilingüismo, aunque en un principio dejó de lado el componente cultural, más tarde fue evolucionando hasta definirse como el conocimiento de más de una lengua y cultura. La primera medida educativa fue la separación de las enseñanzas entre una lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2), ya que la primera es desarrollada por el individuo y la segunda enseñada por una tercera persona. En un principio, se trataba de desarrollar la competencia comunicativa del alumno, es decir, tanto expresión como comprensión oral y escrita, pero sin introducirlas en ningún contexto. Por lo tanto, el alumno solo conocía estructuras lingüísticas y no cómo adaptarlas a un contexto. Para solucionar esta carencia se propuso la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural (CCI), que desarrolla la expresión y comprensión oral y escrita, pero adaptada a uno o varios contextos culturales. Su fin es la creación de un hablante intercultural (el alumno) que tiene la capacidad de adaptarse a la cultura en la que se encuentra inmerso mediante el uso de una lengua y una cultura intermedias entre el propio hablante y sus receptores. Esta competencia, a pesar de su inclusión en el currículo, no se implementa como se debería en el aula y se deja como optativa para que cada profesor la adapte a sus clases. Por eso, en el presente trabajo se hace una propuesta didáctica para integrar la CCI en diferentes asignaturas del currículo, no siendo exclusiva de áreas lingüísticas. Con ello se pretende enseñar a los alumnos que una lengua no es única de un grupo cultural, sino que, diferentes grupos culturales pueden utilizar dicha lengua.

Palabras clave: Multilingüismo, competencia comunicativa intercultural (CCI), cultura, lengua extranjera (LE), currículo.

Abstract

The development of multilingual communities has implicitly led to the search for new techniques and methodologies to improve the teaching of foreign languages. Multilingualism, although at first it left aside the cultural component, later evolved until it was defined itself as the knowledge of more than one language and culture. The first educational measure was the separation of the teachings between a mother tongue (L1) and a second language (L2), since the first is developed by the individual and the second taught by a third person. At the beginning, it aimed at developing the communicative competence of the student, that is, both expression and oral and written comprehension,

but without introducing them in any context. Therefore, the student only knew linguistic structures and not how to adapt them to a context. In order to solve this shortcoming, the teaching of intercultural communicative competence (ICC) was proposed. It consists of oral and written expression and comprehension, but adapted to one or several cultural contexts. Its purpose is the creation of an intercultural speaker (the student) who can adapt to the culture in which he is immersed using an intermediate language and culture between speakers themselves and their receivers. This competence is not well included in the curriculum, it is only reflected in the English content and it is left as an option for each teacher to adapt it to their classes. For this reason, in the present dissertation a didactic proposal is developed to show that ICC is adaptable to different subjects of the curriculum, without being exclusive of linguistic areas. Hence, the aim is to teach students that a language does not belong just to a cultural group, but different cultural groups can use it too.

Key words: Multilingualism, intercultural communicative competence (ICC), culture, foreign language, curriculum.

ÍNDICE

MARCO TEÓRICO	6
1. MULTILINGÜISMO	6
1.1. Conceptos básicos	6
1.2. El bilingüismo como multilingüismo	7
1.3. Desarrollo de lenguas maternas y segundas lenguas.....	7
2. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)	9
2.1. Objetivo.....	9
2.2. Necesidades y problemas que la CCI pretende resolver	10
2.3. Translenguaje	12
2.4. Competencia comunicativa y competencia sociocultural	12
2.5. Diferencias entre CC y CCI	13
3. ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.....	16
3.1. Objetivos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.....	16
3.2. Aplicación al currículo	18
3.3. Evaluación.....	20
4. ENSEÑANZA DE LENGUAS EN UN CONTEXTO MULTILINGÜE.....	22
5. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y MULTILINGÜISMO EN ESPAÑA	24
5.1. Competencia comunicativa intercultural y multilingüismo en la LOE-LOMCE.....	24
5.2. Competencia comunicativa intercultural y multilingüismo en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR)	24
5.3. Competencia comunicativa intercultural y multilingüismo en 5º de Primaria en el currículo oficial de La Rioja	25
DESARROLLO.....	28
6. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA CCI EN 5º DE PRIMARIA: “ENGLISH IS NOT JUST BRITISH”.	28
6.1. Contextualización.....	28

6.2. Justificación	28
6.3. Temporalización.....	29
6.4. Aspectos curriculares	29
6.5. Metodología	32
6.6. Evaluación.....	33
6.7. Actividades.....	34
CONCLUSIONES	36
REFERENCIAS	38

MARCO TEÓRICO

1. MULTILINGÜISMO

1.1. Conceptos básicos

Antes de establecer una relación entre el multilingüismo, el plurilingüismo y la competencia comunicativa intercultural debemos comprender que significan los términos a los que se va a hacer alusión.

Generalmente, se tiende a relacionar multilingüismo con plurilingüismo. Sin embargo, ambos conceptos presentan diferentes acepciones. De acuerdo con el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (2001); entendemos multilingüismo como el conocimiento o coexistencia de diferentes lenguas dentro de una sociedad, que puede lograrse mediante la enseñanza de diferentes lenguas en el centro escolar y reduciendo la dominancia del inglés en la comunicación internacional. El plurilingüismo difiere del primer término, aunque se base en él, ya que, en este se relaciona la adquisición de una lengua con el entendimiento de la cultura que engloba.

Aunque el Consejo de Europa alude que estos conceptos son diferentes, Aronin (2017) sugiere que no lo son, sino que el plurilingüismo es la evolución del multilingüismo, añadiéndole el componente cultural; por lo tanto, la diferencia entre ambos conceptos no existiría, sino que el propio multilingüismo habría evolucionado sumando así el objeto referente a la cultura. También recalca que todas las sociedades son diferentes y, por eso, no se puede establecer un modelo común a todas las realidades para tratar este hecho, debiendo generar cada sociedad sus propias normas.

Por su parte, Pereña (2018) resume que el multilingüismo es la convivencia de varias lenguas en un mismo territorio que no tienen contacto entre ellas. Se apoya en la definición de plurilingüismo de Aronin (2017) para decir que la realidad está obligada a dejar atrás el multilingüismo y transformarse en el plurilingüismo. Según Pereña (2018) un contexto en el que está presente el plurilingüismo sería en el que dos personas o grupos están tratando de comunicarse en dos o más lenguas. Por ejemplo: Un grupo de españoles, en el aeropuerto de Turquía hablarían entre ellos en español para decidir qué hacer; pero a la hora de dirigirse a los operarios del aeropuerto lo harían en inglés, ya que es una lengua que ambos dominan, a su vez, los turcos se comunicarían entre ellos en turco para dar una solución, transmitiéndola en inglés al grupo.

1.2. El bilingüismo como multilingüismo

En el momento en el que una persona conoce o domina más de una lengua, independientemente de si se mueve en un contexto plurilingüe o no, lo denominamos bilingüismo o persona multilingüe.

El bilingüismo está definido en el MCER (2001) como el conocimiento y uso de dos códigos comunicativos; habiendo una clara distinción entre este y el monolingüismo, es decir, únicamente tener desarrolladas las habilidades comunicativas de una única lengua. Aronin (2009) plantea la posibilidad de incluir el bilingüismo dentro del multilingüismo en todos los ámbitos, acabando así con la creencia de que ser multilingüe implica tener desarrolladas las habilidades comunicativas de tres lenguas o más. Esta unión se da bajo la explicación de que un hablante hace el mismo proceso cognitivo y social tanto para aprender una segunda lengua (L2), como para aprender una tercera (L3).

Una vez conocidos los conceptos que más se van a tratar durante el trabajo y se retomarán más adelante. En el siguiente apartado se tratarán los procesos de adquisición de lenguas que nos ayudarán a entender la postura de Aronin (2009) en referencia al bilingüismo y su definición de multilingüismo.

1.3. Desarrollo de lenguas maternas y segundas lenguas

El proceso de desarrollo de una lengua varía en función de si es lengua materna (L1) o lengua extranjera (LE). La L1 es la primera lengua en la que adquirimos las habilidades comunicativas, en su desarrollo influyen factores cognitivos y sociales. La materna se desarrolla de manera innata y se adquiere de manera social, es decir, en un primer momento aprendemos a hablar por necesidad de comunicarnos, pero cuando aprendemos a comunicarnos es la sociedad la que aporta el factor idiosincrático a nuestra L1 (Morales, 1999). Sin embargo, aunque en un primer momento no es desarrollada, la lengua materna debe ir perfeccionándose mediante su enseñanza.

Moreno (2007) pone de manifiesto que para poder tener las habilidades comunicativas de más lenguas el proceso es más social que cognitivo, a diferencia del modelo propuesto por Morales (1999). En este caso, existe una intención para enseñar dicha lengua, es otra persona la encargada de continuar con el proceso de adquisición de la L2. La parte innata alude al hecho de que nos basamos en la L1 para poder aprender la nueva lengua, ya que ambas se comparan en todo momento hasta que en la L2 adquiere un alto nivel de habilidad comunicativa. La calidad de la comunicación irá mejorando según se atraviesen diferentes contextos y estilos lingüísticos. Cook (2001), Cenoz, Hufeisen y Jenner (2000)

llaman a lo que Moreno se refiere como innato: multicompetencia. Este concepto hace referencia al hecho de cuando aprendemos una nueva lengua, se recurre a todo lo que se ha aprendido con anterioridad y se combina durante el proceso de aprendizaje de esta nueva lengua. Esta multicompetencia que desarrollaría el alumno hace que piense diferente y desarrolle unas capacidades distintas a los hablantes monolingües.

Para Aronin (2009) el proceso de adquisición de una L2 descrito anteriormente es igual que el de una L3. Por eso mismo define el bilingüismo como un tipo de multilingüismo.

Una vez expuestos los términos y posturas relacionadas con el multilingüismo y las teorías de adquisición de idiomas, concluimos que, como alude Aronin (2009) el plurilingüismo al que el MCER se refiere no es más que la adición del componente cultural a la definición del multilingüismo. Los procesos de adquisición de L1 y segundas lenguas no son iguales ya que el primero procede del innatismo y la necesidad del individuo por comunicarse. En los siguientes apartados se usarán estos términos en relación con el modelo de competencia propuesto por Byram (1997) que trata de enseñar una LE y su cultura.

2. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)

Para la adquisición de una lengua, el modelo de enseñanza está basado en el desarrollo de diferentes competencias lingüísticas y comunicativas, es decir, enseñar o hacer que el alumno entienda las habilidades de comunicación de una lengua: leer, escribir, hablar y escuchar, sin tener en cuenta las habilidades sociales (Byram, 1997). Un hablante extranjero no podría aprender las conductas adecuadas para relacionarse en otra cultura, porque no las ha aprendido. Por ello Byram propone el concepto de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) definiéndola como “la habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países” (Byram 1997, p. 5). Propone la sustitución de la imitación de hablantes nativos por la imitación de hablantes interculturales, estos deberán ser capaces de expresar su cultura en un idioma extranjero y comprender la cultura de la persona con la que conversa.

2.1. Objetivo

Teniendo en cuenta estos factores el objetivo de la enseñanza-aprendizaje cambia. Byram señala que es necesario formar alumnos capaces interaccionar con hablantes de otra cultura en un idioma extranjero sin perder su idiosincrasia (expresiones no verbales como gestos, miradas, conducta espacial, etc.). Por eso, el trabajo tiene un objetivo principal que es el de diseñar una propuesta didáctica basada en la enseñanza de la CCI y demostrar que esta competencia no está restringida a las áreas lingüísticas del currículo. Sus objetivos específicos se centran en intentar explicar las diferentes formas de adaptación que tiene la CCI al currículo, analizar si el currículo se ha adaptado a las demandas que exige la CCI y aclarar las diferencias entre la terminología que se utiliza en el ámbito lingüístico.

Cuando intentamos enseñar una lengua es importante desarrollar en el alumno la competencia intercultural, de esta manera será capaz de interactuar eficazmente, no solo entre diferentes lenguas, sino también entre diferentes culturas (Pereña, 2018). El MCER define esta competencia como:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” producen una consciencia intercultural [...]. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (2001, p. 101).

Debemos desglosar esta definición para poder entenderla en su totalidad. En el MCER (2001) se hace referencia al “mundo de origen” y al “mundo de la comunidad objeto de estudio”, es decir la lengua de la que partimos (todo lo que engloba, incluidos los aspectos culturales) y la lengua que queremos estudiar. Si el alumno es capaz de comprender que existen similitudes y diferencias entre estas dos y es capaz de destacarlas, habrá desarrollado la competencia intercultural. En la segunda parte de la descripción se hace alusión a los estereotipos que tenemos de una cultura previamente a su estudio, debido a que es de esta manera mediante la cual conocemos las costumbres de otros grupos culturales.

Después de haber definido los objetivos que persigue la CCI, es necesario establecer las carencias que va a resolver con respecto a la competencia en la que se ha basado: la competencia comunicativa.

2.2. Necesidades y problemas que la CCI pretende resolver

El objetivo de la competencia comunicativa intercultural es que los alumnos sean capaces de emplear las lenguas como un medio para comprender otros hablantes y sus culturas. El MCER (2001) expresa que es necesario tener como referente al hablante nativo para poder aprender de él. En un principio, el método comunicativo estuvo dirigido únicamente al aprendizaje de una lengua olvidándonos de sus funciones sociales, pero Byram (1997) consideró que era necesario definir esta competencia para poder adecuarla correctamente a los diferentes currículos. Se desarrollaron una serie necesidades y problemas detectados que la CCI pretende resolver.

En primer lugar, el hablante debe ser empático y ponerse en la situación de su interlocutor para ver cómo se interpreta un mismo mensaje en un marco cultural distinto. Con ello se puede interpretar un mensaje de diferente manera, depende del contexto cultural en el que se dé. Por tanto, los estudiantes de una lengua extranjera deben aprender las diferencias y similitudes entre los valores y creencias de su cultura y la los que engloba la LE. De este modo podrán tener una actitud positiva en el intercambio comunicativo también ayuda al correcto desarrollo de la acción comunicativa. Los interlocutores deben demostrar interés por la conversación para poder superar los problemas que dé el cambio de cultura (Byram, 1997 p. 21).

Un error común es tomar como proceso modelo de enseñanza el de la L1 para el aprendizaje de la LE y, aunque nos basemos en algunos aspectos, bajo ningún término puedo ser igual ya que la L1 se desarrolla a través de factores cognitivos (la lengua

desarrollada de manera innata) y sociales (perfección del habla mediante valores culturales) (Morales, 1999), y el resto son aprendidas, hay una intención por parte de otras personas para enseñar al hablante. En la lengua materna el niño desarrolla una cultura mediante su interacción con el medio, pero en el desarrollo de una LE el niño ya tiene su propia cultura y su propia identidad social; por ello ambos procesos no son comparables.

Byram (1997) critica que el objetivo de la enseñanza de lenguas siempre ha sido como alcanzar la misma competencia comunicativa que los hablantes nativos de la LE que se estudia. Asimismo, considera que este objetivo lo único que provoca es frustración. También recalca que, si intentamos copiar a los hablantes nativos, es decir, “los grupos dominantes de la sociedad LE”, se ignora la heterogeneidad del grupo social y se le otorga una superioridad al nativo frente al extranjero que ha aprendido la lengua. Definitivamente, Byram señala que es imposible que un hablante extranjero aprenda una lengua en su totalidad ya que, en ningún caso podrá saber cuáles son las conductas adecuadas para cada situación.

En resumen, Byram (1997) propone cambiar la competencia comunicativa, que tiene como objetivo la obtención del mismo nivel comunicativo que un hablante nativo, por la competencia comunicativa intercultural, que busca el entendimiento de dos o más hablantes dentro de un contexto que no tienen la misma L1, el objetivo principal es la obtención de un hablante extranjero que es capaz de desenvolverse perfectamente un acto comunicativo, conservando su identidad cultural.

A la hora de hablar del proceso de adquisición de la competencia comunicativa intercultural por parte del alumno, se diferencian tres niveles que son aplicables a la teoría. En el nivel monocultural, el alumno observa una cultura extranjera, pero siempre desde la propia. A través del nivel intercultural, el alumno es capaz de colocarse en medio de las dos culturas y compararlas. Por último, el nivel transcultural favorece la habilidad de mediar entre las dos culturas por parte del estudiantado (Meyer, 1991 en Martínez 2014).

El desarrollo de esta competencia, habiendo pasado por estos tres niveles, es el factor que marca la diferencia entre un hablante de LE que intenta imitar al nativo y el hablante intercultural. El primero de los dos trata de imitar al nativo tanto en la parte lingüística como en la cultural, de esta manera solo puede realizar un intercambio de información en la cultura de una manera concreta. Por el otro lado, el hablante intercultural, aparte de poder realizar un intercambio de información en la cultura extranjera puede debatir con el interlocutor el cambio de formas de interacción, de tal manera que ambos encuentren una común que continúe siendo plenamente satisfactoria para los dos. Además, entiende

porqué el hablante con el que tiene una interacción se comporta de una determinada manera, pudiendo explicárselo a otras personas.

En este apartado se ha desarrollado el propósito y funcionamiento de la competencia comunicativa intercultural, de tal manera que, a continuación, se pueda comparar la CCI con otras competencias conocidas y maneras de desarrollarla en los futuros hablantes.

2.3. Translenguaje

Una de las características más importantes que el hablante intercultural debe poseer es la del establecimiento de una cultura (y, por lo tanto, lengua) que sea cómodo para ambos hablantes. El translenguaje (*translanguaging*) es una manera para facilitar la búsqueda de esa cultura común.

Debemos enseñar a los alumnos la posibilidad de ir cambiando de idioma en una misma conversación, esta competencia se va desarrollando conforme nos desenvolvemos en el aprendizaje de otra lengua que no es la materna. Cuando una persona multilingüe está en una conversación en la que se dan cambios de lengua esporádicos se conoce como translenguaje (Padilla, Aguilar y Manzano, 2016). Esta capacidad se produce de forma inconsciente ya que las personas que se encuentran inmersas en la conversación dominan y pueden desarrollar el intercambio de mensajes sin que ninguna de las partes tenga problema para entender toda la conversación.

El translenguaje, según Cenoz y Gorter (2017), siempre ha estado relacionado con el desarrollo de la identidad lingüística de una sociedad. Implica una interacción entre sistemas de habla, que, principalmente son sistemas cerrados. Hay que entender esta técnica como algo continuo y diario, más que como algo espontáneo. El uso pedagógico de esta habilidad es muy beneficioso en el modelo de estudio bilingüe, además de que proporciona la posibilidad de usarse en clases no solo lingüísticas; por ejemplo, utilizar la L1 como lengua vehicular para explicar contenidos y la L2 para la escritura o combinarse con otros métodos de enseñanza.

2.4. Competencia comunicativa y competencia sociocultural

Una vez explicada la CCI es importante distinguirla de la competencia comunicativa (CC). Esta aparece descrita en el MCER (2001) como la competencia que engloba el componente lingüístico (conocimiento de la lengua), el sociolingüístico (destrezas comunicativas) y el pragmático (habilidades comunicativas); es decir, el uso correcto de la lengua en los diferentes actos comunicativos. El objetivo principal de esta competencia

es que se adquirieran las habilidades necesarias para comunicarse de manera satisfactoria (Coperías-Aguilar, 2002). La enseñanza-aprendizaje de LE es igual que para la lengua materna, la única diferencia es que, hoy en día, el aprendiz tiene una mayor facilidad para realizar un intercambio de información con hablantes nativos de la lengua que aprende. A la CC a veces se le hace referencia como competencia sociocultural (Instituto Cervantes, 2006), pero sigue manteniendo la definición de competencia comunicativa: Habilidad de un individuo para hacer un debido uso de una lengua específica en una comunidad de habla específica, respetando las reglas lingüísticas y su aplicación a la sociedad. Por otro lado, el MCER (2001) distingue la CC y la competencia sociocultural, en la clasificación de ambas competencias, se hace referencia a la competencia comunicativa como una habilidad específica de la lengua y la sociocultural como una competencia característica del hablante. En el MCER no se incluye la competencia sociocultural como algo que merece un proceso de enseñanza-aprendizaje, como la competencia comunicativa, sino como algo que el alumno debe conocer y a lo que prestar atención, pero sin desarrollar contenidos sobre ello.

Conociendo la manera de la que se engloba la competencia comunicativa en el MCER (2001), en el siguiente punto se procederá a compararla exclusivamente con la competencia comunicativa intercultural.

2.5. Diferencias entre CC y CCI

Ya se ha comentado previamente que la competencia comunicativa intercultural está basada en la competencia comunicativa, a pesar de ello, durante este apartado se tratarán de analizar las diferencias que presentan la una respecto a la otra, después se hará una comparación exclusiva con la competencia sociocultural.

Valls Campa concluye que la competencia comunicativa hace referencia al propio cambio de información, teniendo como objetivo desarrollar la capacidad de comunicarse igual que un nativo de la LE, adoptándose así la cultura extranjera que se concibe como algo “homogéneo y estable” (2009, p. 37). En las enseñanzas de la CC, no se transmiten contenidos de la cultura, es un simple intercambio de conocimientos. En el caso de poder estudiar algo de manera autónoma, lo único que se podría sería la lengua en sí misma.

Por otro lado, la CCI no solo hace referencia al intercambio de información, sino a la interacción de los hablantes en sí misma, ya que el objetivo de la competencia es que los hablantes se relacionen como hablantes interculturales, para cumplirlo, durante la interacción se hace una adaptación entre ambas culturas. En la CCI la cultura se concibe

como algo “heterogéneo y en constante negociación” (Valls Campa, 2009, p. 37). Durante la interacción, se intercambian, no solo conocimientos, sino también actitudes y habilidades sociales y lingüísticas. Se pueden aprender la lengua y la cultura de manera autónoma.

El MCER pone de manifiesto que la competencia la competencia sociocultural pretende que el hablante imite la cultura teniendo como ejemplo la cultura extranjera ya que es a la que pertenece la lengua meta (LM). Esta competencia se ajusta únicamente a una cultura concreta (normalmente la de la LM). Si se enseña mediante el uso de esta cultura se hace mediante conocimientos culturales.

La CCI pretende que el hablante y el receptor creen en cooperación una relación intercultural cómoda para ambos. Esta competencia se basa en las diferencias culturales, no en una en concreto, por ello decimos que tiene un carácter multicultural, atendiendo a todas las culturas de los hablantes. Aparte de enseñar conocimientos culturales, también se promueve un espíritu emprendedor y de investigación sobre la cultura de la lengua meta u otras diferentes (Valls Campa, 2009).

La competencia comunicativa intercultural propuesta por Byram (1997) toma como referente la definición de multilingüismo que tiene incluido el componente cultural. Cuando un hablante mantiene una conversación con otro hablante de una cultura diferente tiene que ser capaz de trasladar su propia cultura, aparte de tener un mínimo conocimiento de la cultura de su interlocutor. Se describen tres situaciones diferentes que son posibles en una interacción intercultural:

1. Entre personas con diferentes lenguas maternas y de diferentes países que usan una lengua que tiene a uno de los dos participantes como nativo.
2. Entre personas con diferentes lenguas maternas y de diferentes países que para comunicarse usan una *lingua franca*, es decir, la lengua que utilizan para comunicarse diferentes colectivos lingüísticos (Instituto Cervantes, 2006).
3. Entre personas de un mismo país, pero con diferentes lenguas maternas, pero uno de los dos va a ser un hablante nativo de la lengua usada.

Es cierto que ninguno de estos casos va a ser igual que la comunicación que mantendrían dos nativos, ya que, en ese supuesto caso, no sería necesario la negociación de una cultura intermedia y solo se hablaría de competencia comunicativa. En este intercambio se basa el éxito de la conversación; si se encuentra una cultura intermedia se dará una conversación exitosa y satisfactoria para ambas partes. Coperías-Aguilar (2002) señala dos posibilidades para adquirir las nociones culturales citadas independientemente

de la cultura en la que se esté inmerso: las formas primarias o las formas secundarias. En el caso de las primarias, son las nociones culturales que adquirimos gracias a la familia, amigos..., las secundarias harían referencia a las que se aprenden gracias al sistema educativo. Aunque también es importante ser capaces de analizar e interpretar las características de la cultura que la otra persona nos está transmitiendo. Aunque puedan parecer negativos, los estereotipos nos pueden ayudar a entender las maneras de actuación de la otra persona.

3. ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Byram (1997) propone un modelo para incluir la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje que divide en tres partes: objetivos, inclusión en el currículo y evaluación. Este ejemplo no está sujeto a ninguno currículo en concreto, es la competencia tratada de manera general.

3.1. Objetivos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

Mediante la formulación de los objetivos se pretende conseguir que la educación de esta competencia sea completa y precisa, coherente y transparente. Para la evaluación de estos objetivos hay que tener en cuenta que no solo el profesor debe hacerlo, también es necesaria una segunda opinión, la del alumno, por ejemplo. Los objetivos se pueden dividir en tres categorías: actitudinales, de conocimiento y de relación de habilidades.

Los objetivos actitudinales engloban la curiosidad y el estar abierto a otras culturas dejando atrás los prejuicios sobre otras culturas y a tener presentes los de la suya propia. Los objetivos más relevantes de esta categoría hacen referencia a tener disposición a otras culturas en una relación de igualdad, en lugar de verlas como algo diferente y exótico; interesarse por el descubrimiento de otras perspectivas de interpretación de las culturas, tanto de la cultura meta como de la propia; cuestionar los prejuicios de una cultura; estar preparado para tener que adaptarse a otras culturas; comprometerse con las formas de comunicación e interacción verbal y no verbal de otra cultura.

El hablante intercultural tiene ciertas obligaciones para cumplir con los objetivos actitudinales como estar interesado en la vida cotidiana de otras personas en su cultura; no asumir los conocimientos familiares, debe tener iniciativa para descubrir lo que no conoce de una cultura mediante el estudio de otras perspectivas de dicha cultura; ser capaz de superar las dificultades que le pueda ocasionar su inmersión en otra cultura y adoptar los comportamientos de una cultura que se creen convenientes para un extranjero (Byram, 1997).

Los objetivos de conocimiento pretenden medir los contenidos conocidos sobre otros grupos sociales y de las interacciones con ellos. Por tanto, hacen referencia a conocer las relaciones históricas y actuales entre los países del grupo social y del propio, pero también debe tener en consideración los símbolos, creencias, etc. del país donde reside la cultura meta, teniendo presentes los medios para lograr un contacto con los interlocutores de otro país, así como saber evitar malentendidos que puedan importunar el desarrollo de las

relaciones que se quieren lograr, considerando los prejuicios que se tienen sobre el propio país y cultura, conocer las condiciones geográficas del propio país para poder compararlas con otros; tener conocimiento sobre los procesos e instituciones del país de cultura extranjera; conocer las distinciones sociales y saber relacionarse debidamente en país del interlocutor (Byram, 1997).

Dentro de los objetivos de contenido al hablante intercultural se le exige conocer los eventos más significativos que se han desarrollado entre ambos países; conocer estrategias no verbales para acercarse a otros grupos sociales; estar al tanto de las identidades de las diferentes regiones culturales, de las variaciones del lenguaje y de los puntos de referencia del propio país; conocer las instituciones educativas, religiosas y demás lugares donde se adquiere identidad cultural; conocer las características más importantes de las distinciones en cuanto a género, etnia, profesiones, religión y como están trasladadas al día a día de la sociedad de manera visible como en la ropa, y de manera invisible, como en las lenguas minoritarias y estar al tanto de los diferentes niveles de formalidad del lenguaje verbal y no verbal dependiendo de la situación en la que se encuentre.

Por último, los objetivos que se centran en las habilidades de interpretación hacen referencia a la capacidad de interpretar documentos y eventos de otras culturas, mientras que las habilidades de interacción se relacionan con la adquisición de los conocimientos necesarios para mantener una interacción social satisfactoria. Los objetivos que se deben cumplir son identificar características culturales en documentos y eventos y conocer sus orígenes; reconocer malentendidos durante las interacciones sociales y ser capaz de resolverlos y explicarlos en función de la cultura; mediar entre las diferentes interpretaciones conflictivas de un evento; obtener información de la cultura del propio interlocutor en relación con un evento y desarrollar conclusiones para dar explicación a los demás; identificar igualdades entre culturas y encontrar el significado de dichas igualdades. También debe identificar paralelismos entre procesos sociales con otras culturas; reconocer relaciones actuales y pasadas entre los dos países y hacer uso de las instituciones públicas y privadas que facilitan el contacto con otros países y culturas (Byram, 1997).

En este apartado al hablante intercultural se le exige ser capaz de observar esos documentos/eventos e interpretarlos y conocer sus significados; identificar porqué se ha dado un malentendido y poder explicar el error; explicar las diferencias entre las perspectivas que han interpretado dicho evento; leer/observar un documento/evento y

encontrar relaciones con otra cultura que no sea la de dicho documento/evento; usar el conocimiento de los prejuicios para observar una cultura en la que está inmerso y encontrar relaciones con otra; ser capaz de investigar por su cuenta sobre dichas relaciones usando las fuentes que crea convenientes y tener en cuenta estas instituciones a la hora de mantener contacto con un interlocutor extranjero (Byram, 1997).

El hecho de haberlos descrito de una manera más específica hace ver lo importante que es la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, pero también que es necesario una adaptación a la realidad de cada contexto. Es tarea del profesor adaptar estos objetivos a su clase para hacer que todos los alumnos adquieran la competencia comunicativa intercultural. Las limitaciones de una clase pueden ser totalmente contraproducentes para el alumnado si el profesor no es capaz de superarlas y adaptarse a todo su alumnado.

3.2. Aplicación al currículo

Después de conocer todos estos objetivos que debe cumplir la persona que desea adquirir la competencia comunicativa intercultural, debemos conocer como adaptarla al currículo para poder enseñarla. Esta adaptación se realiza con el fin de poder evaluar la adquisición de la CCI.

La estructuración de los contenidos es lineal y acumulativa, siendo, normalmente, los primeros más fáciles que los siguientes. Hay que diferenciar el desarrollo de la gramática y el desarrollo del vocabulario, ya que siempre que se explique nueva gramática se hará con un vocabulario más fácil para su correcta comprensión. Aunque al principio los conceptos estén estructurados en forma de escalera, de manera que necesitas el anterior para seguir subiendo, cuando se avanza en la lengua los contenidos se estructuran como un puzle que hay que ir completando y en el que algunos contenidos se basan en otros, pero no siempre tienen algo directo que ver.

Para facilitar la adaptación de la competencia se propusieron seis estados generales que hay que seguir, siempre habiendo que adaptar la competencia al propio contexto. Estos estados o etapas son de análisis y toma decisión, aunque no son independientes unos de otros (Byram, 1997).

La primera etapa conocida como contexto geopolítico analiza las necesidades que debe cubrir la CCI en la situación geográfica en la que se va a usar ese currículo. Habrá que medir si los alumnos tienen contacto directo con hablantes nativos, debido a que tendrán unas necesidades diferentes a los que solo usan la lengua como lengua vehicular. El

análisis no tiene que estar basado en la sociedad solo, también en la individualidad de las personas; esto se debe a que las necesidades de algunos alumnos no tienen por qué ser las mismas que las de la sociedad en la que residen.

Durante la segunda etapa llamada contexto educativo se procederá a realizar un análisis de las localidades donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchos contextos puede no existir la posibilidad de independencia en el aprendizaje ya que los medios para hacerlo pueden ser limitados. Es necesario analizar si en el propio currículo hay contradicciones con los objetivos de la competencia comunicativa intercultural.

En la tercera etapa, que tiene el nombre de factores del desarrollo, se completará un análisis del nivel cognitivo y afectivo desarrollado por los alumnos. Hay que darle cierta relevancia al hecho de que no todos los alumnos se desarrollan a la vez, habrá que adecuar la competencia de manera general, sabiendo que luego habrá que hacer pequeñas adaptaciones. El profesor tiene la potestad de decir si cree que algunos objetivos son inapropiados para algunos de sus alumnos.

La cuarta etapa irá destinada a la identificación de objetivos. Se realiza una toma de decisión sobre los objetivos que se van a incluir en el currículo a impartir, teniendo en cuenta siempre las tres etapas previas. Los objetivos para la adquisición de la competencia comunicativa intercultural deben ser complementados con objetivos parecidos a los usados en las competencias lingüística, sociolingüística y comunicativa.

La quinta etapa o umbral de la CCI es la que se especificará el objetivo concreto, la definición deberá tener referencias al contexto geopolítico, a la situación educativa (enseñanza-aprendizaje) y la situación en la que los alumnos deberían adquirir su CCI. Cada una de estas categorías tiene unas exigencias específicas; el contexto geopolítico nos obliga a tener en cuenta el valor del conocimiento de la lengua meta en el país, midiendo las relaciones del propio país con otros lugares donde la lengua meta es la primera lengua o lengua franca; la situación educativa hace referencia al tiempo establecido para el aprendizaje y materiales desarrollados para ello, la posibilidad de contacto con otros hablantes de la lengua (no tienen que ser necesariamente nativos) y con sus respectivas cultura; por último, la situación de los alumnos habla de los tipos de situaciones en las que se les va a poner para que adquieran la competencia.

Para finalizar con el proceso se deberá completar la sexta etapa, en la que se realiza una secuenciación en el currículo. Se tendrá en cuenta qué prioridad van a tener cada objetivo que hemos diseñado. Cada “puzle” va a ser diferente, ya que es el alumno el que va a diseñar su aprendizaje, pero las esquinas de dicho puzle corresponderán con los

“peldaños más bajos de la escalera”; es importante ser conscientes de que no todos los alumnos cumplirán todos los objetivos ya que, tenemos que ser ambiciosos por aquellos que superen el nivel principal establecido. Los objetivos prioritarios corresponderán con los bordes del puzle.

Después de conocer el proceso que se debe seguir para adaptar la competencia comunicativa intercultural al currículo y al aula, es necesario establecer formas de evaluación, tal se expondrá en el siguiente apartado de este trabajo.

3.3. Evaluación

Byram (1997) divide la competencia comunicativa intercultural en cinco saberes o conocimientos (actitudes, conocimiento, habilidades para interpretar y relacionar, habilidades para descubrir e interactuar y conciencia crítica cultural), aunque no se pueden enseñar de manera individualizada sí que podemos evaluarlos de dicha forma. Para evaluarlos usaremos los objetivos que previamente hemos diseñado, dividiendo las habilidades. Los saberes que se evalúan en el alumno son: La actitud, iniciativa, conocimiento, habilidades de interpretación y habilidades de interacción. Los tipos de evaluación que Byram mayoritariamente propone son los exámenes, portafolios, observación (evaluación continua) y trabajo por proyectos. Es importante para el maestro saber que la evaluación también debe ser adaptada al alumno ya que no todos adquieren la competencia comunicativa intercultural de la misma manera.

Una vez entendido como se haría una buena adaptación curricular según Byram (1997), se expondrá un ejemplo de adaptación de la competencia intercultural a la realidad multilingüe del aula propuesto por Pereña (2018).

4. ENSEÑANZA DE LENGUAS EN UN CONTEXTO MULTILINGÜE

Para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto multilingüe Pereña (2018) propone el uso de la intercomprensión que define como “la capacidad de comprender una lengua sin haberla aprendido, a partir de similitudes que mantiene con nuestra lengua materna o con otra lengua que conocemos” (p. 37). Esta modalidad surge como necesidad de una comunicación y de potenciación del multilingüismo.

La necesidad de este modo de enseñanza-aprendizaje radica en la globalización. Toda persona tiene acceso a la comunicación con otras culturas y otras lenguas. Hay una necesidad en el conocimiento de lenguas para poder expandirse en el mercado internacional, pero Internet también permite el contacto mencionado anteriormente. En resumen, el multilingüismo nos sirve para aumentar la intercomunicación entre las diferentes comunidades sin perder la riqueza que nos aporta la diversidad.

Esta técnica se basa en que el hablante de una lengua conoce datos sobre otras lenguas de la misma familia. Pereña (2018) nos pone como ejemplo el español, aunque no conozcamos más lenguas románicas, como el italiano o el portugués, ya poseemos unos conocimientos previos que nos facilitan su comprensión. Una de las variantes es la enseñanza de dos lenguas de la misma rama al mismo tiempo, pero puede ser contraproducente, pero recordemos que, según esta teoría, “cuantas más lenguas se trabajen y se conozcan más fácil es establecer hipótesis sobre el funcionamiento de una nueva lengua” (p. 41). Otra de las bases de esta metodología es la comparación interlingüística, pero no puede ser impuesto por el docente. También hay que enseñar a los aprendices a deducir como serán las estructuras de dos lenguas que vienen de la misma rama transfiriendo los conocimientos de una lengua a otra.

El alumno, antes de comenzar con el proceso de intercomprensión, tiene que ser consciente de los conocimientos previos que tiene sobre una lengua. Después deberá seguir un proceso que consta de cuatro fases. En primer lugar, se debe observar el texto y distinguir entre elementos de interés para el entendimiento del texto y elementos sin valor. Así, el alumno intentará deducir únicamente los primeros elementos y la tipología textual para que le ayude a conocer qué tipo de vocabulario se está utilizando. Después se traducirán a la lengua materna todas las palabras que ya se conozcan. Al final de la actividad, se vuelve a leer el texto y observando el contexto se intentarán traducir las palabras que no son conocidas por el alumno. Si algún sustantivo se ha quedado sin traducir debido al desconocimiento se sustituirá por palabras comodín: “esto, eso, aquello...” y se volverá a leer el texto para adquirir su comprensión total.

Pereña (2018) propone algunas estrategias para facilitar el proceso de intercomprensión, entre ellas se encuentran: el uso de palabras parecidas de diferentes lenguas y que signifiquen lo mismo, el uso de fonemas (en algunos casos la palabra se pronuncia igual, pero se escribe diferente), realizar esquemas comparativos entre elementos morfológicos (diferenciando entre elementos comunes y diferentes que nos puedan causar confusión) o la identificación de plurales.

Una vez visto el ejemplo de introducción del multilingüismo y de la competencia comunicativa intercultural en el aula, se hará un análisis de la enseñanza de dicha competencia en el currículo español (LOE-LOMCE), en el riojano (BOR) y en el de 5º de primaria (mediante el análisis de asignaturas).

5. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y MULTILINGÜISMO EN ESPAÑA

5.1. Competencia comunicativa intercultural y multilingüismo en la LOE-LOMCE

La educación multilingüe en España se ha desarrollado de una manera rápida debido a la necesidad de conocer una LE por la globalización. Se reconoce la España plurilingüe en el currículo y las lenguas cooficiales de cada comunidad autónoma (Huguet, Lasagabaster y Vila, 2008). Cada región redacta su propio currículo basándose en la ley vigente (LOE-LOMCE actualmente), por lo tanto, existe una gran variedad de métodos para la enseñanza de segundas y terceras lenguas (Manzano-Vázquez, 2015). En España la enseñanza de lenguas extranjeras se ha centrado en la enseñanza-aprendizaje del inglés ya que se ha convertido en lengua franca. Son escasos los centros que ofertan enseñanzas en otras lenguas.

Debido a los múltiples cambios de legislación educativa efectuados en España, no se asientan bien las bases para una buena enseñanza de LE y que sea beneficiosa para el alumnado. Es de reconocer la mejoría en los últimos años debido al ingreso del país en la Unión Europea, creando nuevos contextos sociales, culturales y económicos, proporcionando nuevas necesidades.

Según la LOMCE, en Educación Primaria los alumnos deben adquirir la competencia comunicativa básica con la que puedan comprender conversaciones sencillas y desenvolverse en situaciones en una LE, pero no hacen ninguna mención a la cultura de la lengua extranjera que se está adquiriendo (Muñoz, 2013). En el tercer ciclo de Primaria, es decir, los cursos 5º y 6º, el colegio puede aceptar la posibilidad de enseñar una L3, haciendo así posible la intercomprensión propuesta por Pereña (2018), pero no en comunidades con una única lengua oficial, sino en las que tienen lenguas cooficiales. El multilingüismo está en alza en España, pero el sistema todavía no sabe cómo lidiar con ello ya que premia más el conocimiento gramatical que la posibilidad de desarrollo en la cultura extranjera.

5.2. Competencia comunicativa intercultural y multilingüismo en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR)

La manera que ha tenido La Rioja de incluir el multilingüismo en el Boletín Oficial de La Rioja (BOR) ha sido mediante la inclusión de la enseñanza del inglés como LE en el segundo ciclo de Educación Infantil y apoyando el desarrollo de un mayor número de

Escuelas Oficiales de Idiomas. Mediante *Proyectos de Innovación Lingüística en Centros* y *programa de Competencia Lingüística Integrada en Centros* se proponen desarrollar alumnos bilingües (Manzano-Vázquez, 2015). Uno de los principales objetivos es que los alumnos tengan presente el bilingüismo en toda su educación; para ello al menos 2 asignaturas deben impartirse con la lengua extranjera, pero el idioma nunca podrá superar el 50% de las asignaturas. Todas las escuelas que participen en el programa de bilingüismo tienen asignado como mínimo un hablante nativo como refuerzo a los profesores que impartan asignaturas en la LE.

Los programas están basados en la premisa de que las habilidades orales y escritas de una L2 se van desarrollando conforme trabajamos esas habilidades en distintos contextos comunicativos. El problema reside en que a los profesores no se les pide un nivel B2 en una lengua extranjera.

Si observamos el Boletín Oficial de La Rioja (Consejería de La Rioja, 2014) observamos que se hacen ciertas aproximaciones en cuanto a enseñanza de la CCI se refiere. Los objetivos que están redactados hacen alusión a algunos de los principios de la competencia como: ser conscientes de la heterogeneidad de la sociedad y saber desenvolverse en ella o el conocimiento y respeto de otros grupos sociales. Al seguir el modelo LOE-LOMCE en el BOR también se encuentran las competencias social y cívica y conciencia y expresiones culturales. Encontramos que, en lo referente a enseñanza de lengua extranjera, se utilizará la competencia comunicativa, sin hacer referencia alguna al componente cultural de la enseñanza de dicha lengua extranjera.

5.3. Competencia comunicativa intercultural y multilingüismo en 5º de Primaria en el currículo oficial de La Rioja

Utilizando el BOR (Consejería de La Rioja, 2014) se hará un análisis de cómo está desarrollado el currículo de 5º de Primaria. Primero de las asignaturas troncales: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Lengua Extranjera (Inglés). Después de las asignaturas específicas: Educación Artística, Educación Física y Valores Sociales y Cívicos. Después la de libre configuración autonómica: Lectura Comprensiva y Razonamiento Matemático.

En la asignatura de Ciencia Naturales no aparece ningún contenido relacionado con la competencia comunicativa intercultural. Hasta el tercer bloque de Ciencias Sociales no vemos ninguna referencia a la CCI ya que, esta asignatura, está orientada a la historia y cultura españolas; el único contenido enlazable es el referente a la Unión Europea. En

Lengua Castellana y Literatura se enseñan contenidos que bien podrían relacionarse con la CCI, pero no hay ninguno que lo haga directamente; en esta asignatura sí que se reconoce España como un país plurilingüe. En Matemáticas tampoco hay ningún contenido aplicable a la enseñanza de la CCI. Visto esto, todo queda relevado al currículo de la asignatura Lengua Extranjera (Inglés) en la que sí se trabajan algunos contenidos relacionados con la CCI, pero, al igual que en otras asignaturas, sería el propio profesor el que tiene que relacionarlos con los objetivos de la competencia a enseñar ya que, en el currículo de inglés solo se les enseña el idioma y culturas de países de habla inglesa, pero de una manera básica y poco sistematizada. Por ejemplo, se propone la celebración de Halloween, pero no se hace para poner la fiesta en un contexto.

En las asignaturas específicas, a excepción de Valores Sociales y Cívicos, tampoco existe ningún contenido relacionado con la CCI y vuelve a quedar en manos del profesor su derecho a incluirlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si analizamos la tercera asignatura de esta rama encontramos un bloque de contenidos dedicado a las relaciones interpersonales en los que se trabajan valores que sí podrían reconocerse en un hablante intercultural.

Por último, en Lectura Comprensiva y Razonamiento Matemático, tampoco encontramos una relación directa con los objetivos que se proponen para la CCI. Por ello, es conveniente realizar una modificación de la legislación de manera que todas las asignaturas tengan componentes de la competencia comunicativa intercultural. También es importante que los maestros adapten los contenidos citados a sus unidades didácticas. Por esta necesidad de adaptación, en el apartado de desarrollo se realizará una propuesta de didáctica basada en la competencia comunicativa intercultural. Se propondrán actividades para 5º de primaria y no solo para la asignatura de inglés, sino que se tratará de poner ejemplos de diferentes asignaturas para demostrar que la competencia comunicativa intercultural es adaptable a diferentes asignaturas.

DESARROLLO

6. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA CCI EN 5º DE PRIMARIA: “*ENGLISH IS NOT JUST BRITISH*”.

En este trabajo se pretende realizar una propuesta didáctica, llamada “*English is not just British*”, para promover la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural en Educación Primaria. El propósito del trabajo es la aclaración de conceptos con el objetivo de hacer una propuesta didáctica adecuada a la CCI. Las actividades que han sido diseñadas no son exclusivas para 5º curso (el curso elegido para la contextualización de la propuesta) sino que pueden ser adaptadas a otros cursos.

La propuesta didáctica no va solo a limitarse a la enseñanza de idiomas; sino que va a demostrar que la CCI se puede trabajar en diferentes asignaturas. Para ello, es necesaria una coordinación entre los profesores las asignaturas en los que se va a poner en práctica: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, Plástica y Educación Física. Se basa en la creación cinco unidades didácticas diferentes que finalizarán a la vez. A cada asignatura se le adjudicará un país de habla inglesa y, por lo tanto, una cultura, la unidad didáctica de cada asignatura trabajará con los alumnos la cultura del país adjudicado.

6.1. Contextualización

Esta propuesta didáctica se plantea para un colegio público de Educación Infantil y Primaria. En este centro se aplica el modelo bilingüe, de tal manera que la mitad de las asignaturas se desarrollan en inglés: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, *Arts and Crafts* (Plástica) y la propia asignatura de Inglés. Cada clase posee un tutor y un cotutor, uno da las asignaturas en inglés y otro imparte las asignaturas de lengua castellana, excepto Educación Física y Valores Sociales que impartirán otros profesionales. En el caso de esta propuesta didáctica hay únicamente dos maestros implicados: los especialistas en inglés y Educación Física.

6.2. Justificación

El proyecto se denomina “*English is not just British*”, ya que, el objetivo es que conozcan otras comunidades culturales que también utilizan el inglés como primera lengua de comunicación, para que el alumnado evite relacionar una lengua con una única comunidad cultural. La tabla 1 muestra la relación entre las asignaturas y los países:

Tabla 1. *Asignaturas y países*

Asignatura	País
Ciencias Naturales	Australia
Ciencias Sociales	Malta
Inglés	Sudáfrica
Plástica	Estados Unidos
Educación Física	Irlanda

Para conectar todas las unidades didácticas y los alumnos lo perciban como un único proyecto, cada estudiante va a tener un pasaporte con sus datos en el que se le pondrá un sello cada vez que realice con éxito una actividad (Véase anexo 1, página 2 documento de anexos). Además, al final de las unidades se hará una actividad conjunta a través de un blog para finalizar el proyecto. (Véase anexo 2, página 2 documento de anexos).

6.3. Temporalización

Las unidades didácticas tendrán una duración de 10 sesiones, siendo la décima sesión la actividad conjunta propuesta anteriormente. Como las asignaturas no disponen de las mismas horas semanales, no todas empezarán a la vez, lo importante es que acaben de manera simultánea. Se desarrollan antes de la semana cultural, a excepción de la última sesión, que sí debe coincidir con dicha semana; suele coincidir con los días previos a las vacaciones de Semana Santa.

6.4. Aspectos curriculares

Al ser cinco unidades didácticas diferentes, cada una tiene sus propios objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje diferentes extraídos del Boletín Oficial de La Rioja (2014), aunque comparten el contenido referente a la apreciación cultural.

De acuerdo con el currículo cada unidad está creada basándose en los siguientes aspectos curriculares:

Tabla 2. *Aspectos curriculares de Ciencias Naturales*

Ciencias Naturales	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Usar la cultura australiana para conocer los ecosistemas. • Diferenciar los diferentes tipos de ecosistemas. • Conocer los componentes de la cadena alimentaria. • Acercarse a la cultura australiana para desarrollar la competencia comunicativa intercultural.
Contenidos	Bloque 3: <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones entre los seres vivos. • Cadenas alimentarias. Poblaciones, comunidades y ecosistemas. • Extinción de especies.

	<ul style="list-style-type: none"> • Características y componentes de un ecosistema (Pradera, charca, bosque, litoral y ciudad). • La biosfera, diferentes hábitats de los seres vivos.
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1. Conocer las relaciones entre los seres vivos. Cadenas alimentarias. Poblaciones, comunidades y ecosistemas.	1.1. Observa e identifica las principales relaciones entre los seres vivos, describiendo las principales características de las cadenas alimentarias.
2. Conocer las características y componentes de un ecosistema.	2.1. Observa, identifica y describe las características y componentes de un ecosistema (Pradera, charca, bosque, litoral y ciudad).
3. Identificar las causas de la extinción de especies.	3.1. Propone razones argumentadas para evitar la extinción de especies.

Tabla 3. Aspectos curriculares de Ciencias Sociales

Ciencias Sociales	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Entender el funcionamiento de los diferentes países dentro de la Unión Europea utilizando a Malta como ejemplo. • Conocer los efectos de la expansión del imperio español en otros países. • Acercarse a la cultura maltesa para desarrollar la competencia comunicativa intercultural.
Contenidos	<p>Bloque 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Unión Europea: Composición, fines y ventajas de formar parte de ella. Organización económica y política. El mercado político y la zona euro. • Población de Europa: distribución y evolución. <p>Bloque 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Reinado de los Reyes Católicos: expansión del imperio y descubrimiento de América.
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1. Identificar la estructura y los fines de la Unión Europea, explicando algunas ventajas derivadas del hecho de formar parte de la Unión Europea.	1.1. Describe qué es la Unión Europea y cuáles son su objetivos políticos y económicos.
	1.2. Localiza los países de la Unión Europea.
	1.3. Identificar las principales instituciones y sus órganos de gobierno en la Unión Europea.
	1.4. Explica que es el mercado único y la zona euro y reconoce las ventajas de pertenecer a la Unión Europea.
2. Distinguir los principales rasgos de la población europea, explicando su evolución y su distribución demográfica.	2.1. Describe los principales rasgos de la población europea.
	2.2. Describe los factores que condicionan la distribución de la población europea y sitúa en un mapa los mayores núcleos de población de los países.
3. Describir el reinado de los Reyes Católicos y la expansión del imperio.	3.1. Describe los hechos más destacados del reinado de los Reyes Católicos y los sitúa en una línea de tiempo.

Tabla 4. Aspectos curriculares de Inglés

Inglés	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender las estructuras del pasado y el presente mediante el conocimiento de hechos personales de una persona de Sudáfrica. • Utilizar el <i>role playing</i> como metodología para la mejora de la expresión oral. • Mejorar la escritura de textos.

	<ul style="list-style-type: none">• Adquirir nuevo vocabulario acorde al nivel que cursa el alumno.• Acercarse a la cultura sudafricana para desarrollar la competencia comunicativa intercultural.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">• Interés por conocer y buscar información sobre los países en los que se habla inglés.• Participación en juegos lingüísticos de forma grupal con la ayuda de materiales diversos, incluyendo recursos digitales.• Narración de hechos pasados remotos y recientes.• Familiarización con estructuras sintácticas básicas del pasado y presente (pasado simple y presente simple).
Criterios de evaluación	
Estándares de aprendizaje	
1. Aplicar las estrategias básicas para la comprensión del sentido general de un texto.	1.1. Aplica conocimientos previos de la lengua extranjera para comprender el sentido global de los textos.
	1.2. Se apoya en el lenguaje no verbal para comprender el sentido global de un texto.
2. Aplicar las estrategias básicas para la producción de textos orales y escritos.	2.1. Utiliza el inglés aprendido en niveles previos para la producción correcta de textos.
	2.2. Hace uso de las estructuras nuevas que ha aprendido.
3. Reconocer el tiempo verbal de un texto.	3.1. Entiende los verbos y los aísla mentalmente para identificar el tiempo verbal del texto.
4. Utilizar el léxico correcto y de alta frecuencia para la producción de textos orales.	4.1. Reconoce léxico oral trabajado en sesiones y cursos anteriores.
	4.2. Incorpora nuevo léxico sobre el tema trabajado en clase.

Tabla 5. Aspectos curriculares de Plástica

Plástica			
Objetivos		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las características artistas de mujeres pintoras estadounidenses para la adquisición del círculo cromático. • Emplear el collage como método para entender los objetos como parte de un todo y viceversa. • Acercarse a la cultura estadounidense para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. 	
Contenidos	Bloque 3:	<ul style="list-style-type: none"> • Color: El círculo cromático. Colores fríos y cálidos. • Técnicas pictóricas: El collage. 	
Criterios de evaluación		Estándares de aprendizaje	
1. Ordenar los colores primarios, secundarios y terciarios, fríos y cálidos, en un círculo cromático.		1.1. Reconoce el círculo cromático como una manera de ordenar los colores.	

	1.2. Identifica y nombra colores primarios, secundarios y terciarios.
2. Utilizar el collage como técnica para la realización de composiciones.	2.1 Usa la técnica del collage para la creación de obras propias utilizando materiales que le interesen tanto por su variación de color como por su textura.

Tabla 6. Aspectos curriculares de Educación Física

<u>Educación Física</u>	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer deportes de la cultura irlandesa para desarrollar el control del cuerpo. • Practicar juegos y deportes de la cultura irlandesa para conocerla con una mayor profundidad. • Acercarse a la cultura irlandesa para desarrollar la competencia comunicativa intercultural.
Contenidos	Bloque 1: <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y control del cuerpo en reposo y en movimiento. • Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices de forma económica y equilibrada. • El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales. • Práctica de juegos tradicionales (de otras culturas).
Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
1. Aplicar soluciones motrices ante situaciones con diversidad de estímulos y condicionantes espaciotemporales, adaptándolas a las condiciones establecidas.	1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades deportivas.
	1.2. Adapta la habilidad del salto y giro a diferentes tipos de entornos.
2. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas.	2.1. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares y deportes colectivos.
	2.2. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.

6.5. Metodología

Al ser un proyecto con cinco unidades didácticas diferentes, se utilizarán diversas metodologías. El aprendizaje por proyectos está muy presente en las actividades, se basa en la adquisición de contenidos mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida cotidiana (Coria, 2009). Este aprendizaje se puede observar, sobre todo, en el *role playing* propuesto para Ciencias Sociales (Solís, 2012). Durante todo el proyecto van a tener que trabajar de manera cooperativa con un grupo que les va a ayudar en la implicación con las asignaturas (Lobato, 1997). Otra metodología utilizada es el *Design Thinking* que permite al alumno crear e innovar y que, además, luego le puede permitir el desarrollo de un sentimiento de grupo (Durall, 2014).

La metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) está presente durante todo el proyecto y se basa en la enseñanza de asignaturas que no están relacionados con la lengua en una lengua extranjera (Manzano-Vázquez, 2015). Por último, el alumno tendrá que apoyarse en los conocimientos previos que ya tiene para comprender los nuevos, algo propio del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

6.6. Evaluación

Es necesario evaluar tanto los conocimientos adquiridos por el alumno como su actitud durante las sesiones. El examen se realizará previo a la actividad final, será una única prueba escrita para evaluar las 5 asignaturas. Además cada asignatura tendrá su propia rúbrica de evaluación, puesto que no se trabajan las mismas actitudes en todas ellas. Las unidades constan de una evaluación continua mediante observación por parte del profesor, que se verá reflejado en la rúbrica previamente mencionada.

La prueba escrita constará de un 50% de la nota final del proyecto, el otro 50% correrá a cargo de la rúbrica. Con estos métodos verificaremos si se cumplen los criterios establecidos para cada asignatura (Véase anexo 3, página 2 documento de anexos). A modo de ejemplo, a continuación, se encuentra la rúbrica diseñada para inglés:

	3	2	1
Investigación del personaje/evento	Hace una descripción y cuenta la vida del personaje/evento de manera correcta, con limpieza y sin casi errores.	Hace una descripción decente del personaje/evento, pero con errores y de manera un poco caótica.	La descripción del personaje/evento es pobre y carece de sentido. No se ha esforzado en realizarla.
Gramática	Domina los pasados simples regulares y los irregulares más relevantes.	Comete algún fallo con los pasados, sobre todo con los irregulares, pero reconoce sus fallos.	No utiliza de manera correcta los pasados regulares e irregulares.
Expresión oral	El alumno conoce la pronunciación de los pasados regulares y los irregulares importantes.	El alumno se lía con las terminaciones de los pasados regulares e la forma de los irregulares.	No es capaz de pronunciar los pasados regulares e irregulares de manera correcta.
Participación	Participa en el desarrollo de la clase haciendo preguntas y dando explicaciones cuando el profesor lo pide.	Intenta hacer algún aporte, pero sin grandes éxitos ya que no es constante.	No participa en las actividades y el profesor tiene que tirar de él para que responda a las preguntas.
Colaboración	Coopera para el correcto desarrollo de la actividad y del trabajo del grupo.	No ayuda a sus compañeros, pero no tampoco molesta, solo	No ayuda a sus compañeros y rompe el clima de trabajo de los grupos.

		hace lo que le dicen sin aportar ninguna idea.	
Respeto	Favorece el clima de trabajo y respeto de clase.	Desfavorece el clima de clase, aunque no hace ninguna falta de respeto notable.	Falta al respeto a los compañeros y al profesor y desfavorece el clima de clase.
Comportamiento	Se porta bien y hace caso al profesor. Ayuda a que la clase sigue las indicaciones del profesor.	No hace caso de las indicaciones del profesor y crea alguna situación de apuro, pero nada grave.	Altera a la clase, no hace caso y en las excursiones no sigue las indicaciones del profesor ni las normas.

6.7. Actividades

Una vez conocidos los contenidos y la metodología que se cree conveniente se procederán a explicar las actividades planeadas para cada una de las asignaturas. Cada asignatura tendrá sus actividades particulares (Véase anexo 4, página 6 documento de anexos). En todas las asignaturas la primera sesión consiste en la presentación del proyecto, el blog y el país asignado; el profesor debe que contar la localización, historia y datos curiosos y de interés del país, al final se realiza un *Kahoot* (herramienta TIC para hacer cuestionarios de manera dinámica) para comprobar si lo han entendido y, la última, la actividad conjunta.

En la asignatura de Ciencias Naturales se trabaja Australia, el contenido principal a desarrollar es el de los ecosistemas y la cadena alimenticia. Se divide al alumnado en 5 grupos, uno por cada ecosistema, investigan sobre él durante tres sesiones y realizan un Power Point. Después tienen dos sesiones para realizar una maqueta con cartulina y plastilina del ecosistema que les ha tocado que, en la séptima sesión, les explicarán a sus compañeros apoyándose en la maqueta y en el Power Point. Durante las dos sesiones restantes se les enseñará la interacción entre los diferentes ecosistemas y ejemplos de esos ecosistemas en Australia (véase anexo 4, página 6).

En Ciencias Sociales hay dos contenidos a trabajar: los españoles en el país y Malta como país miembro de la Unión Europea. Se dedicarán dos sesiones a la expansión del imperio español y seis al funcionamiento de la Unión Europea y zona euro. Para estudiar la parte histórica se debe hacer un repaso del reinado de los Reyes Católicos en España y después, por parejas, se hace una comparación de arquitectura y demás aspectos que puedan tener en común ambos países. Para explicar el funcionamiento de la UE se plantea mediante un *role playing*. Van a ir formando parte de diferentes órganos de gobierno para que vean el funcionamiento de todos ellos (el Parlamento maltés, Parlamento Europeo, Consejo de Europa, Comisión Europea y Banco Europeo.) En la última sesión se hace un

repaso general para que entiendan todo lo que han trabajado con el role playing (anexo 4, página 7).

En inglés, asignatura en la que se trabaja Sudáfrica, se propone la creación de un diario que relate la guerra contra los ingleses desde la perspectiva de un chico de doce años de una tribu que le llaman para la guerra, después de luchar sobrevive y cuenta cómo ha cambiado su vida, con este diario se trabaja durante toda la unidad, se pretende usar para explicar los pasados (vida previa a la guerra y durante la guerra) y los presentes (vida después de la guerra). La octava y la novena sesión se dedican a la investigación de un personaje célebre o un evento importante ocurrido en Sudáfrica (anexo 4, página 9).

En plástica, asignatura que se ha relacionado con Estados Unidos, se van a dividir las ocho sesiones prácticas en dos. En las primeras cuatro se trabaja con el color y en las segundas cuatro se trabaja el collage. Se va a trabajar con dos metodologías diferentes y artes diferentes: Niki de Saint Phalle (color) y Eugenia Loli (collage). El primer proyecto se basa en la creación de una figura con arcilla y después pintada de un único color, pero con diferentes tonalidades, luego se colocan en el pasillo creando el círculo cromático. En el segundo proyecto, los alumnos crean, con el uso de revistas, una realidad alternativa individual, a la que, entre todos, tienen que darle un sentido (anexo 4, página 11).

Por último, para trabajar la cultura irlandesa en educación física, se van a practicar tres deportes originarios del país: fútbol gaélico, *hurling* y *road bowling*. Aparte del propio profesor de la asignatura, se va a procurar traer a una persona originaria del país para que les explique en qué consisten dichos deportes (anexo 4, página 13).

Antes de realizar la actividad final los alumnos tendrán que hacer un examen de contenidos de una hora. El examen consta de una única prueba para evaluar todas las asignaturas. La última actividad consta de una *gymkana*, un juego de diferentes pruebas en el que necesitan conocer bien todos los contenidos que han ido viendo. El alumnado sigue una serie de pistas que los van a llevar a un premio final. Para jugar se les divide en grupos pequeños y con la ayuda de otros profesores se desarrolla la actividad.

CONCLUSIONES

Debido a la transformación de la sociedad en un ente heterogéneo y el aumento de la globalización cada vez es más necesario el conocimiento de una lengua extranjera y para poder desenvolverse en una sociedad a la que los estudiantes no pertenecen. Por ello, resultan necesarias investigaciones como la que se ha planteado en este estudio sobre el estado de la enseñanza de lenguas extranjeras en España y, más concretamente, en La Rioja, así como los métodos más adecuados para la enseñanza de la CCI en el aula de 5º de educación primaria a través de diferentes áreas curriculares.

En primer lugar, se analizaron los términos utilizados durante en el marco teórico del trabajo, para, así, poder desarrollar el resto de los apartados. En el MCER (2001) se recoge una diferencia entre el multilingüismo y el plurilingüismo. Sin embargo, no todos los investigadores coinciden con esta división. Aronin (2017) explica que el multilingüismo ha evolucionado añadiendo el componente cultural. El análisis de la terminología ha sido muy útil para comprender la propuesta de la competencia comunicativa intercultural de Byram (1997) que, como ya se ha explicado hace referencia al conocimiento de una lengua y la cultura en la que se desenvuelve.

El trabajo también ha puesto de manifiesto la escasez de metodologías creadas para el desarrollo de la lengua extranjera en los alumnos del aula de educación primaria y, aunque en el trabajo se desarrollen algunas no pueden adaptarse a todos los niveles de educación primaria, únicamente a los superiores. Por lo tanto, no hay una metodología fija a parte del AICLE (BOR, 2014) para la enseñanza de las lenguas extranjeras y, menos, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en este nivel educativo.

Por último, se revisó la importancia de la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural en el aula de 5º de primaria dentro del currículo de La Rioja como base de la propuesta didáctica desarrollada en el último apartado del ese trabajo fin de grado.

Una vez llevado a cabo este análisis, se puede concluir que el currículo no engloba la enseñanza de ninguna cultura, más allá de la española, por eso la propuesta didáctica además enseñar la lengua extranjera de una manera más dinámica, pretende favorecer el conocimiento de nuevas culturas de países de habla inglesa de una manera implícita para que los aprendices sean conscientes que una lengua no pertenece a una única cultura.

REFERENCIAS

- Aronin, L. (2009). *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Países Bajos: John Benjamins Pub. Co.
- Aronin, L. (2017). Conceptualizations of multilingualism: An Affordances Perspective. *Critical Multilingualism Studies* (pp. 174-207). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316693280_CONCEPTUALIZATIONS_OF_MULTILINGUALISM_AN_AFFORDANCES_PERSPECTIVE
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas Editorial.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Estados Unidos: Multilingual Matters.
- Cenoz, J.; Hufeisen, B. y Jessner, U. (2000). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. Recuperado de <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?k=9781853595509>
- Cenoz, J. y Görtter, D. (2017). *Language Awareness and Multilingualism*. Suiza: Springer International.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3): 184-206. Recuperado de <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/L1inClass.htm>
- Coperías-Aguilar, M. J. (2002). Intercultural Communicative Competence: A step beyond communicative competence. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 3, 85-102. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28169410_Intercultural_communicative_competence_A_step_beyond_communicative_competence
- Coria, J. M. (2009). El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente. *Revista e-Formadores*. Recuperado de http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/monica_mar11.pdf

Decreto 24/2014, de 12 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja* nº74, de 16 de junio de 2014.

Durall, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 42, 107-116.

Huguet, A.; Lasagabaster, D. y Vila, I. (2008). Bilingual Education in Spain: Present realities and future challenges. *Encyclopedia of Language and Education*, 5, 225-235. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/226562648_Bilingual_Education_in_Spain_Present_Realities_and_Future_Challenges

Instituto Cervantes (2006). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de psicodidáctica* 4, 59-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/175/17517797004/>

Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Matices Lengua Extranjera*, 8, 80-101. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796/54956>

Manzano-Vázquez, B. (2015). CLIL in three Spanish monolingual communities: The examples of Extremadura, Madrid and La Rioja. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 15, 135-158. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/elia/15/ELIA-15_08Manzano.pdf

Morales, A. (1999). *Adquisición y aprendizaje de la Lengua Materna: Algunas precisiones*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/58907801.pdf>

Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28161264_Adquisicion_de_segundas_lenguas_y_Sociolingustica

Muñoz, R. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *EXtoikos*, 9, 63-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690854>

Padilla, D.; Aguilar, J. M. y Manzano, A. (2016). *Translanguaging como estrategia de aprendizaje de L2*. Recuperado de

- Pereña, M. (Coord.). (2018) *Enseñar y aprender lenguas en un modelo educativo plurilingüe. Metodologías y estrategias para el desarrollo de proyectos educativos y para la práctica docente*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Sorís, M. (2012). Role playing como herramienta de enseñanza. *XX Jornadas de reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 19, 70-71. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=8308&id_libro=380
- Valls Campà, L. (2009). *Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de Investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el xontexto universitario japonés*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.